

フランス革命期における師範学校開設の 現代的意義についての一考察

宮 協 陽 三

内 容 目 次

はじめに

一 師範学校開設の思想的背景としての啓蒙思想の特質

二 公教育事業および教師養成事業の国家独占にともなう問題点

三 革命期の師範学校の建学精神

四 革命期の師範学校から高等師範学校が継承し発展させたもの

(一) 教育目的

(二) 教育内容

(三) 教育方法

(四) 教 師

(五) 学 生

(六) 卒業生の進路

おわりに

はじめに

フランス教育学会第七回大会において、フランス革命二〇〇周年を記念して、フランス革命期における教育改革についての現代的視点からの課題研究が企画された。一七八九年から九四年にかけてのフランス革命期ではコンドルセなどによる公教育計画の提唱や、国家的教師養成事業の開設など、その後の世界の教育に重大な影響を与えた改革が行われた。

フランス革命の意義については、歴史学界では二つの学説が提唱されている。G・ルフェーブルやA・ソブールらの古典学説では一七八九年から九四年の革命の過程を歴史的に必然的な過程としてとらえ、フランス革命は民衆の支持を受けたブルジョワの革命であるとされている。これに対してF・フェレを中心とする修正主義学説では革命の中心でのエリートの役割を重視し、革命の過程は不可避の過程ではなく、とりわけ革命の絶頂期とみられる一七九三年から九四年のジャコバン独裁期を民衆の介入で革命が逸脱した時期としてとらえられている。この後者の立場からは、王制廃止以後、共和主義者によって王権即父権観から脱却して民権即兄弟愛が構想されたが、それは急進的であると同時に不安定な革命を生み出し、結局、自由主義的な代議政体の確立に失敗して、全体主義国家への道を開いてしまったといわれているのである。

この小論では、歴史学界でのそのような状況もふまえて、(一)師範学校開設の思想的背景としての啓蒙思想の特質とは何であったのか、(二)国家主義にもとづく公教育事業と教師養成事業の国家独占にともなう問題点は何であったのか、

(三)一七九五年師範学校の開設の経過からみた建学精神とは何であったのか、四一七九五年師範学校からパリ・ウルム街高等師範学校などの高等師範学校が、現実の国家の政治状況からくる統制に対して、教師・学生側の研究・学習の自由をどのように守りぬいてきたのかを中心として、①教育目的、②教育内容、③教育方法、④教師、⑤学生、⑥卒業生の進路について、現代の教師養成教育のあり方という視点から考察しようとするものである。

一 師範学校開設の思想的背景としての啓蒙思想の特質

一八世紀のフランス啓蒙思想における主人公は、個人と国家であった。当代のフランスでは、まだ同業組合（ギルド）、地方自治体（コミューン）、教会、大学（ユニベルシテ）、家父長制的家族社会のなかに、中世的遺風が濃厚に残っていたのである。ルソーなどの啓蒙思想家は現実の旧制度（アンシャン・レジーム）の社会において個人と国家の中間に位置していた、これらの社会制度を打破しようとしたのである。そこでは最高の実体としての国家の支配下に、個人の自由が保障されうるような、合理的な体制が求められたのである。かくして個人の能力と権利は、全面的に国家に委託され、国家権力はきわめて強大となったのである。国家権力の増大化は、個人と国家との中間にある社会集団の価値の低下をもたらしたのである。

代表的な啓蒙思想家ルソー（Rousseau, J. J. 1712—1778）の思想は、伝統的な社会と社会集団に対する敵意で一貫している。ルソーの思想は、あくまでも個人の自由の貫徹にあった。しかしそれは国将の政治権力からの解放という意味での自由ではなくて、社会集団の圧力からの逃避という意味での自由であった。ルソーの目的は、個人が伝統的

な社会から完全に解放されるような、自由な統治形態を発見することであつた。ルソーによれば、各個人はあらゆる仲間集団から絶対に独立していなければならないと同時に、また国家には絶対に服従しなければならないのである。なぜなら国家の構成員が自由であるのは、ただ国家権力によつてのみ保障されるということだったからである。

それゆえルソーは、国家の統治権のわくの外にあつたあらゆる社会集団は廃止されなければならないと考えたのである。ルソーによれば、「一般意志」(*volonté générale*)とは相互間の偶然的な外部的な一致からくる各個人の特別人が互いに意志して社会の存立を欲する、自覚した必然的な、またすべてに平等な意志である。

ヨーロッパの一七世紀では、主体的な個人と公衆(*public*)との交流の中で、人間の理性が發展すると考えられていたのである。そこでは個人は決して孤立した「私」という特殊意志ではなくて、公衆との交流をもつた人間を「私」という特殊意志としてとられていたのである。

それに対して、ルソーは万人の一致した意志を「一般意志」という抽象的な理念でもってとらえたのである。「一般意志」とは現実に存在するような多数者意志でもなく、すべての個人の特殊意志の集まりである「総体意志」でもなく、あくまでも人類普遍の真理とか価値を表すものとして抽象的に存在する意志である。そこでは普遍的な共通利益という意志のもとに、個人の特殊意志を提供しているのであつて、それは個人の自由な意志による自己制限より他の何ものでもないと考えられているのである。かくして「一般意志」の基礎は、個人の自由な特殊意志によるものとされると同時に、個人の特殊意志には公共の利益という側面からの一定の制限や拘束がつきまとうことも、個人の自由という根拠から説明することができるとされたのである。

一般意志は絶対的な自由ではなく、制限なり拘束がある。そのような制限や拘束を、われわれは自己の自由な特殊

意志で自発的に作っていると考えられたのである。一般意志の構成要素として特殊意志がある。一般意志を離れて特殊意志がしっかりした根をもちながら、一般意志のなかに組みこまれているのである。自由な特殊意志を構成要素としながらも、それらの特殊意志の総体を超越した普遍的価値をもった一般意志によって、特殊意志は制限されることになる。つまり不自由を作り出すこともまた人間の自由な意志であって、自然のままの不自由というわけではないのである。

ところで、もし国家が一般意志の所産であり、一般意志を表明したものであるとするならば、国家の内部には何らの部分的社会も存在しなくなるのである。つまり中間的社会集団に固有な拘束性は、国家の最高意志に吸収され統合されてしまうことになる。その結果、すべての伝統的な社会集団と社会体制は解体され、個人はばらばらの原子化されたものとなってしまったのである。かくしてルソーにおいては、エミールという自由な個人と、そのような個人同士による社会契約によって成立した共和主義的な国家だけが、いずれも最高の実体として残されることになったのである。

二 公教育事業および教師養成事業の国家独占にともなう問題点

一七八九―九四年の革命期の国民公会は、個人の権利と国家の統一を確立することを緊急の課題としていた。しかし、そこでは国家に対する全面的な信仰と、個人を社会集団に結合していきずなの価値の低下がみられたのである。

一七九一年のル・シャプリエ法によれば、国家の内部にはもはや何らの社会集団も存在せず、たんに個人の特殊利益と、国家の一般利益だけが存在したにすぎない。国家は、その内部に何らの社会集団の存在することも許さず、特殊利益を享受する社会集団は、もはや例外としてしか存在できないようになっていたのである。とりわけ一七九三—九四年のジャコバン党のサンキュロットが独裁した全権国家主義体制のもとでは、一にして不可分な共和・平等・世俗的なフランスに対する忠誠心を欠くとみられるあらゆる党派の集団を地上から抹殺しようとしたのである。ジャコバン党独裁国家は、中央集権的国家の統制から離脱していこうとする、あらゆる地方分権、地方自治、中世的な制度への傾向と戦い、弾圧し、全体主義国家への道突っ走って行ったのである。

かくして自由な個人と統一国家との中間に位置していた、あらゆる社会集団、すなわち大学、学校、同業組合、教会、結社、身分制度、また家族制度さえもが廃止されなければならなかったのである。教会は閉鎖され、牧師は国家公務員となり、公選されることになった。教会所有地は国家権力によって収用され、修道院や教会立学校も閉鎖されてしまった。旧制度のもとで自治権を有していた大学や学校も、国家権力の統制下に置かれ、実際にナポレオン皇帝の体制下では、帝国大学（ユニベルシテ・インペリアル）という名称のもとに、帝国の内部のあらゆる教育事業を独占して運営する統治機関のなかに統合されてしまったのである。

当代においては、教育はパンに次いで生活の必需品となった。すべての国民が正当な教育を受けるべきであると考えられた。財産も家の世襲ではなく、個人のものであると考えられるようになり、家族の構成員にそれぞれ平等に分割相続されることになったのである。家族制度は離嫁の自由、父権の濫用禁止などによって大幅に自由化されることになった。伝統的な家父長制的家族制度は、自然に反し、理性に反すると考えられたのである。婚姻は教会法にもと

づく神との契約ではなくなり、たんに自由な個人同士の民事契約となり、いかなる事情があろうとも、その子どもが成年に達した時には、父親の親権は無効とされたのである。

国家は、児童の生活に対しても優先的な要求を出すことができる。児童は、できるだけ早期から家族のもとから離れることが望ましいと考えられるようになり、国家は、児童の精神に対して、国家の要求するものを共通に画一的に教授する権利と義務を有するとみなされるようになったのである。

いずれにせよ、フランス革命は、フランスにおける家族集団や学校集団や地域社会における親子間や師弟間での連帯感情や連帯関係を弱体化させてしまったのである。家族集団や学校集団こそは、国家の構成要素が個人であり、あらゆる社会的権威の源泉は国家であるという原則を適用することができない聖域であるとは考えられなかったのである。

かくして国家は、教会、同業組合、家族集団、大学・学校などに固有の伝統的な人間連帯のきずなを犠牲として勝利を得たのである。社会的権威は政治的権力にすりかえられてしまったのである。政治的権力を国家の最高意志とみなす政治体制のもとでは、①国家は不可分であること、②国家は最高の実体であること、③すべての個人は、ただ国家にのみ服従することという三点しか容認されないことになってしまったのである。

民衆支配の国家の勝利は、個人主義と平等主義の焰の燃えさかるなかで、伝統的社会集団が有していた個人に対する拘束力と統制力を消滅させてしまったのである。フランス革命によって、いまや個人と国家は最高の実体として尊重されることになった。個人と国家は強固に手を結び合うようになり、個人と国家の中間に位置していた、さまざまな社会集団の要求に対して、耳を傾けようとはしなくなったのである。

フランス革命がもたらした国家主義、つまり一つにして不可分な国家に対する信仰は、個人と国家についての新しい關係を提唱することになった。しかし、そのような革命の結果からもたらされたものは、社会の進歩といえるようなものではなくて、社会の神聖な領域の破壊であるより他の何物でもなかったのである。かくして、①国家による教育權の独占、②家族關係の弱体化、③同業組合の廢止、④国家による教会の予算配分の停止と宗教行事への参加者の激減などは、フランス社会全体を無規制（アノミー）的な状態の中へおとし入れてしまったのである。

確かに国家が司法と軍隊の独占を保持しているのだから、公教育もまた当然に国家に帰属すると主張されるかもしれない。しかし教育學者コンペイレ（Compayré, J. G., 1843—1913）が指摘しているように、国家が公教育を帝国大学（ユニベルシテ）の名のもとに自己の物とし、国有財産とする權利を主張するためには、国家は國民を構成する有權者たる公民の全員一致の意志の代表であるということが前提条件となるのである。ところが現実の国家の實態は決してそうなっているわけではない。最もよく秩序立てられており、最も自由であるような社会においてすら、国家はすべての人びとの意志の表現ではなく、できるだけ多数の人びとの意志の表現でしかないのである。いかなる国家においてさえ、その感情や意志や熱望が、多数者のそれと必ずしも同調しえない少数者が、多かれ少なかれ存在するのである。

しからば、国家がそれらの少数者の子女の教育權を、国家による有益な統制を保持する必要があるという理由だけによって無制限に侵害してもよいことになるか。教育条理からいえば、そのようには考えられない。自由な民主主義国家においては、有權者たる公民による誠実な多数決にもとづく合法的で正当な政府のもとにおいてもすら、公教育の独占は、両親の子女教育義務または子女の學習權の侵害になると言わざるをえないのである。

公教育の独占が正当化されるのは、国家の意志がすべての国民の意志を越えた一般意志と一致している場合だけである。しかし現実の国家意志は、有限な個人の特殊意志の集合体である限り、つねに一般意志に近づけようとしている場合においてすら、近づけようとすればするほど、ますますはるかに遠去って行かざるを得ないような関係にあるといえるのではないだろうか。いわんや現実の国家が、専制的暴君や絶対的権力者や、権力濫用によって法律の統制から解放された者の掌中に握られている場合には、そのような独裁者は国民の福祉の増進のためよりも、自分自身の権力の維持のために統治することになりやすいから、両親の子女教育義務や子女の学習権の侵害となる公教育事業の国家独占は認められないということになるのである。

実際、ジャコバン党独裁の革命期においては、個人主義への信仰と全権国家への容認がみられたのである。革命後のフランス社会における国民精神の無規制的な混乱と衰弱化の原因は、もともと国家以外の社会集団に帰属させなければならぬはずの社会機能を、すべて国家に吸収させてしまったことにあつたと言わなければならない。国家に対するあらゆる権威と権力の集中化は、行政の専制主義と国民道德の解体を促進することになったのである。国家は、社会における教育や精神生活のような、社会文化の伝達と創造にかかわるような根源的機能を、国家以外のもっと適切な機関に委託しなければならなかったのである。

フランス革命はあらゆる中間的社会集団を解体することによって、人間の道徳性や社会連帯性の土台を弱体化させて崩壊させてしまったのである。フランス革命は現代社会における個人主義と国家主義の発達と普及に対して、甚大な影響を及ぼしてきた。今日においても、家族集団、地域社会、企業社会、学校社会などの機能社会は、日ましに巨大化していく国家権力機構によって圧倒され、呑みこまれようとしている。このような国家至上主義と個人主義との間

には、奇妙な親和關係がみられるのである。二〇世紀前半期における國家權力機構の優位と勝利は、個人の中間的社會集團に対する忠誠心を犠牲にして獲得されたのである。

家族集團や地域社會や學校集團などの第一次的集團の衰退は、國家や地方公共團體による福祉対策によってだけでは決して防止することはできなかったのである。全体主義國家では、個人と巨大な怪物である國家との間には、なんらの中間的社會集團も存在することはできなかった。全体主義國家の存続のための安全弁は、どれくらいまで中間的社會集團を消滅させることができるかにかかつていたのである。

二〇世紀後半期の今日においても、國家はますます強大となつてきている。個人は中間的社會集團ならびにそれらの中間的社會集團のみが持ちうるような規制から、ますます離脱していく傾向がみられる。しかるに平和的な自由な民主主義社會は、個人が自発的に主体性をもつて、進んで服従しうるような文化価値を有する小規模單位の中間的社會集團の力にまつのでなければ、とうてい存続することができないのである。

もし社會集團の基礎單位が、隣人愛の連帶感情を育成することができないくらいまで拡大したならば、大衆民主主義は窒息させられてしまい、國家專制主義的政治がはびこるおそれがある。國家という巨大な怪物は、個人の統制が十分に及びうるほどの小規模單位の多數の中間的社會集團によつて構成されている多元的國家構造をもっているものでなければ、まったく統制できないものになってしまうのである。

それに反して、個人の統制が十分に行きとどくくらいの適正規模の中間的社會集團のすみずみに至るまで、社會正義を滲透させていくことができた場合には、一人ひとりの國民の間に、責任感のある社會的行動と習慣を定着させていくことができることになる。

われわれはそのような中間的社會集團の中核として家族集團と學校集團を位置づけることができるのであり、それゆゑに家族集團と學校集團は、社會体制の基礎單位である個人の人間的な、あまりにも人間的な心のよりどころとして、國家權力機構の中に埋没してしまふことのないように、つねに厳しい注意を払っていかねばならないのである。

三 革命期の師範學校の建學精神

國家の内部にいかなる獨立的團體の存在することも容認しなかつた革命政府が、一七九三年九月五日にすべての大學を貴族政治に汚染された遺物として廢止したのは當然である。その代わりとして新しい學校を建設する需要があつた。一九世紀のフランス大學制度は、フランス革命期の啓蒙思想運動から生まれてきたのである。ドイツ大學のあり方も一九世紀初頭の新人文主義の精神に負うものであるが、ドイツではそれらの運動が政治的自由主義であり、また觀念論的哲學であつたのに対して、フランスでは中央集權的國家主義であり、また實証主義的科學であつたといふことができるのである。

フランス革命政府は、教育制度の改革が緊急に必要であると認識してゐた。一七九三年一月十九日付の法令「第一条教育は自由である」は、これまでつねに自由思想に敵対してきた政府權力の濫用から、市民シテイヌの自由な自発性と研究の自由の權利を保障し、教會と世俗の權威に対して、哲學と科學の自由を要求したものにはかならない。

さらに同法第二条「教育は公共的でなければならぬ」は、市民全体に人間として不可欠な實証主義的な知識を与

える教育は、公共事業の性格をもつものとされたのであり、教育事業は國家の管理のもとに置かれ、また無償で与えられなければならないということになったのである。この教育事業の自由性と公共性という根本理念は、今日に至るまでフランス教育制度の根幹となっているのである。

國家が公教育事業の独占を要求することは、フランス革命の建國精神である個人の自由、國法のもとでの平等、博愛（兄弟愛）という原則から当然の帰結であつた。初等、中等、高等の全段階の教育施設は、國家の設置した官庁の管理下に入り、ここに中世的な獨立団体の概念は廃棄されたのである。

教育機關はすべて國家有用の市民（主權者としての國民）を養成することとなり、したがつて世界觀的問題についても國家の指示を受けることになった。したがつて國家が教會と提携する時には聖職界が世界觀問題の決定權を持つことになり、また國家權力を共和黨が掌握した時には合理主義的な反宗教的な世俗主義（ライシムス）が取つて代つたのである。

一七八九—九四年の革命期では、議會ブルジョワジーとしてのジロンド黨および山岳黨のなかに、ダランベールやディドロの百科全書の懷疑論的、自然論的、感覺論的、唯物論的な精神を信奉し、自由研究こそ革命の名誉をなすものであるとする啓蒙哲學支持者が少なくなかつた。しかし他方では王黨派などの強大な保守勢力もあり、兩派の間では激烈な理論闘争が行われていた。

哲學と科學は、保守派からは無神論の根源と疑われ、また過激共和黨からは平等にとつての危險物であり、教養貴族という新しい貴族階級の出発点になると考えられたのである。貴族のはいていた半ズボンではなく、民衆にならつて長ズボンをはいていた過激共和黨員（サンキュロット）は、たんなる學者や牧師ではなく、「自由人」（*libre*）

すなわち市民の養成を緊急の課題であると認識していた。かれらは、「過激共和黨員は学者ではない。学者は共和黨員ではない」(27, 261)と認識していたために、平等主義にこだわりすぎて、科学と芸術と精神を本能的に敵と感じたのである。このことが一七九三年八月八日の旧学士院(アカデミー)の廃止と、同年九月一五日の旧大学(ユニベルシテ)の廃止につながり、旧アカデミーに代って国立学士院(Institut National)、また旧ユニベルシテに代ってリセ(Lycée)が設置されることになったのである。

革命期では高等教育のあり方についても論争が行われている。高等教育は人間的知識の体系がそうであるように一般普遍的でなければならないという普遍的知育説と、個別的な課題の範囲や個別的な学問領域にしたがって専門的な最高教育機関を設置しなければならないという専門的知育説の対立がみられた。

この二つの見解は、フランスでは両方とも実現されることになった。普遍的知育説の立場からは大学(ユニベルシテ)がナポレオン皇帝の手で復興され、専門知育説の立場からは専門大学校(グラン・ゼコール)が国民公会の手で開設されることになった。これらの高等教育機関の相互の連絡調整と学問の有機的統一を確保するために、一七九五年八月二二日の憲法第二九八条に基づき、「新知識を収集し学問技芸の完成を図る」ことを目的とする国立学士院が設置された。この国立学士院はたんなる学者の研究国体であって、授業を行わない。その後、国立学士院は、一八〇三年に数学・自然科学部会、国文学・国語部会、古代文学・歴史部会、芸術部会で構成されることになった。一八一六年にはアカデミー・フランセーズ、文学・碑文アカデミー、科学アカデミー、芸術アカデミーによる構成となり、一八三二年に精神科学・政治学アカデミーが追加された。

革命期の政府としては、財政上の理由から大学よりも各種の専門大学校の開設の方が容易であった。ジャコバン党

独裁の一七九三年から九五五年にかけて、国立博物館、中央土木専門学校（理工科学校の前身校）、国立工芸学校、師範学校の専門大学校が、国民公会の手によって相次いで開設された。

国立博物館 (Muséum d'Histoire naturelle) は一七九三年六月一日の政令によって旧王室植物園の施設を転用して、「博物学全般ならびに農業・商業・技術の進歩への応用に関する公教育」を目的として開設された。これは固有の意味での教育機関というよりは、経験科学に関する研究および学位・称号に関係のない授業を行う機関である。修業年限の定められた正規の学生もなく、一定の教育課程が編成されることもなく、試験もなく、免状を交付されることもないという自由人教育の場である。

中央土木専門学校 (Ecole centrale des Travaux publics) は一七九四年九月二八日の法会によって開設され、一七九五年九月一日に理工科学校 (Ecole polytechnique) と改称された。理工科学校の目的は文武の公役務に関する研修機関のために広範なる科学的知識をもつ学生を教育し養成することである。

国立工芸学校 (Conservatoire Nationale des Artes et Matiers) は一七九四年九月二九日に国民公会に設置法案が提出されて開設された。校名のコンセルバトワールの原意は「保存所」であるが、技芸関係の学校を示していることが多い。この学校の目的はすでにある程度の職業訓練を受け、また職業経験をもった成人を対象として、工業・技術・商業・農業に関する応用科学の教育を施し、技術水準向上の機会を提供することである。授業はすべて公開であり、聴講も自由であり、入学制限もない。しかし授業の水準はかなり高度であるため、生産現場の主任級の参加者が多い。

師範学校 (Ecole Normale) は国民公会によって一七九四年一〇月三〇日付法律によって開設され、一七九五年一

月二〇日に實際に開校した。国民公会は、フランスの再建、全段階の教育制度と人心の刷新のためのきめ手として、まず全段階の学校教師の養成を図るために師範学校の開設を決議した。師範学校は、一七九四年には国家的初等教育が発生してくる革命的機関と考えられ、一七九五年には中央学校 (écoles centrales) 教師養成機関としての性格を持つようになった。すでに前年の国民公会において、初等教育法と中央学校設置法が可決されており、一七九五年に国民公会は、パリに中央学校を五校設置すること、また地方に中央学校を九六校設置することを法令で決定していたのである。

師範学校 (エコール・ノルマル) の名称と理念は、国民公会の独創したものではなくて、ドイツから借用したのである。語源的にはノルマル (normal) はラテン語 *norma* より由来し、原意は根、規準である。それゆえ師範学校は国家の公教育制度の根源であり、他の学校はこの学校を規準としていくべきであると考えられた。実際、ラカナルによれば、一七九五年師範学校はフランス市民に必要な知識を教授する、他のすべての学校の模範であり規準でなければならなかった。このノルマルの語自体は、幾何学辞典が出典であつて、直角または水平を意味する。それゆえ、この水平という意味をもつノルマルの語は、比喩的意味では科学、あらゆる性質の学芸、文学などに関する知識が、そこで教授されること、またそれらのすべてが平等に各人の選択する部門において教授されることを示しているのである。(I, 105)

実際、この点では、師範学校はフランス教育制度史上、初めて理学関係学科が文学関係学科と同等の地位を獲得し、同等の権威をもつ教師によって教授されるようになり、学生は各人の才能に応じて、文学科または理学科に区分されるようになったのである。

一七九三年六月二日に師範學校の設置が規定されたが、一七九四年九月八日にも、國民公会は公教育委員會に對して、「共和國全土に画一的な教育の普及を促進するため、有用な科学技術、人文知識を優秀な教師によつて全國から集まつた市民に習得させる師範學校設置法案を二〇日以内に提出すべし」と命じた。

一七九四年一〇月二六日に、ラカナルはこの法案の趣旨を説明した。かれは教師が生徒を教育する以前に、あらかじめ教師自身を教育しておく必要があると考えていた。かれによれば、「フランス、ヨーロッパ、全世界において、二百人または三百人の有用な技術と必要な諸知識を、精神をより鋭敏にし、真理をいっそう明確にする教授法、諸君に一つの事柄を理解するように教えながら、すべての事柄についても推論するように教える教授法によつて指導できる人が存在しているだろうか。否、それだけの数の人も、どんなにささいな人数と思われようとも、どこにも存在していない。それゆゑ、われわれは教師を養成しなければならないのである。

師範學校設置を宣言した最初の人である諸君は、民主主義が全員を平等とした二百五百万人の共和国において、これらの理性刷新の実施者である教師を養成しようと決意したのである。」(G. 46)

さらにガラも師範學校設置に賛成の演説を行っている。「師範學校設置の決定は、世界史上、画期的な事件である。世界において初めて、自然、真理、理性、哲学は學校を持とうとしている。それゆゑ初めて、万般の科学と才能において最優秀の人びとも、これまでは諸國民と諸時代の教師でしかなかった天才の人びとも、一民衆學校の最初の教師になろうとしているのである。」(13, 267)

師範學校組織に関する一七九四年一〇月三〇日付法律によれば、「國民公会は共和國全土に、フランス市民に必要な画一的な教育を普及する時期を促進するために命令する。

第一条パリに師範学校を設置する。共和国の全部分から招かれた、有用な科学の素養のある市民は、あらゆる学問領域における最も有能な教師のもとで教授法を習得する」(35, 256) ことになっていた。なお一七九四年九月八日付法会の原文では、「共和国の全地区ディストリクトから招かれた教養ある市民は、あらゆる種類の人間知識における最も有能な教師のもとで、有用な科学の教授法を習得する」(13, 257) となっており、また別の原文では、「共和国の全部分からパリへ招かれた知性と教養のある人びとは、最も優秀な博識の教師のもとで教授法と教育内容を習得する」(3, 26) となっている。これらの原文に共通する用語は「教授法」である。

公教育委員会は一七九四年五月二〇日付法案において、パリに臨時師範学校(クール・ノルマル)を開設し、ひきつづいて諸県においても同種の師範学校を開設して、フランス全土の教育改革を実施しようとしていた。この構想は公安委員会が一七九三年二月から三月にかけて、フランス全土から集めた八百人の市民に対して、火薬と大砲の製造法を速成教育するのに成功した事実から影響を受けたのは確実である。

同様に、一七九四年一〇月三〇日付法令は連続的な二段階の師範学校制度を定めている。地区行政当局ディストリクトは住民二人につき一人ずつ学生を選抜し、教育期間がすくなくとも四カ月間継続するパリ師範学校へ一二月二〇日までを送りこまなければならない。パリ師範学校における教育を修了した学生は、地区行政当局が指定した小郡カントンにおける三カ所の中心地で、第二次師範学校を開設する。この学校の教育期間は、パリの第一次師範学校と同じ四カ月間である。パリ師範学校修了者はこの県師範学校教師となり、将来教育に従事する予定の男女市民に教授法を伝達するのである。

ところで、パリ師範学校設置推進者の一人であるガラは、師範学校を臨時の速成教員養成機関よりも、もっと程度の高い学校として構想していたのである。かれによれば、師範学校は公教育の最高段階である常設高等教育機関であ

り、人間理性復興計画の中心地であり、分析という普遍的な方法がすべての學問に適用せられることによって、哲学がフランスおよび全世界に普及していくような世界第一位の學校でなければならなかったのである。

國民公會が師範學校の存続期間を「四カ月」ではなくて、「すくなくとも四カ月」と修正したことから見ると、ガラの理想はほぼ承認されたと考えてよいであろう。しかし學校の實質的な壽命は、國民公會が四カ月分相當の財政支出額を決定した時に、すでに決定していたと言つてよいであろう。

師範學校は一七九四年二月二日に開校する予定であつたが、いろいろな物質的困難によつて、一七九五年一月二〇日にやつと開校にこぎつけた。授業は博物館階段講堂で行われた。

師範學校は二人の國民代表によつて嚴格に管理されることになつてゐた。國民公會はシェイスとラカナルを國民代表に指名したが、シェイスだけは辭退し、代りにデレイルを指名した。國民代表は實質的な校長として、師範學校に關する萬般の業務を決裁した。

しかし師範學校の授業の現場に、當代を代表する一流の學者ではない政治家が國民代表の資格で學校監督者として臨席したことが、師範學校の不人氣の一つの原因となつたのである。つまりフランス文化の象徴となるべき師範學校の教育事業が、二人の政治家の個人的事業でしかなくなつてしまつたのである。師範學校はなんらの拔群の學問上の天才も持つてゐない二人の代議士の人格と、同格のものと見なされてしまつたのである。かれらの任務は當代を代表する學者の教師よりも高い壇上に坐つて、國民公會特派國民代表の制服を着用して、授業を監督することであつた。

かれらの管理の實態に対する當代の學生の反應は、次の短詩によく表現されてゐる。

デレイルは学者だよ

だって授業を司会するのだから

おまえは かがそこで何をしたか 知っているかい

かれは来た 眠った 去った

つぎの日も つぎの日も それをくりかえしただけだよ

われらの授業にコレージュの学者ぶる人が立派な席を占めに やって来る

かれは法令によって 特権を持ったのだ

何も語ったり 話したり しないくせに

万事を管理し 万事が その指図で動いていく

かれは割当てたり ほめそやしたり 非難したりする

つまり わが学者ぶる人は 乗合馬車の鼻つまみなのだ

じゃまをしたり うなったり みんなをあごで使おうとするのだよ

四 革命期の師範学校から高等師範学校が継承し発展させたもの

(一) 教育 目的

革命期の師範学校の開設期間は四カ月間であり、そのような短期間で果して学校教師の養成に成功したといえるのか。当代の保守派の司教チボールは、一七九五年四月一七日の国民公会で学校の即時閉鎖を提案している。その理由は「大多数の学生は全く学校へ通学していない。かれらは欠席の理由として教室が半数の学生しか収容できないと言っている」というのである。山岳党員ロナムも「学校の目的は達成されていない。学問的観念の授業の代りに基礎的書物をまとめるのに巧みな才能のある人を雇用していれば、国家は山師気質しかもっていない学校を設置するよりもっと多くの教育を普及できたであろう。」(5, 1414)

学校の継続的な運営は、もはや無理であった。「まず教育に役立つ書籍を作成し、それを公教育委員会が検定し、そのあとで教師を養成するのでなければならぬ。」(5, 1414)それに対して、フルクローは、「どんなに言われようとも、国民公会は公教育委員会の了解なしには、師範学校を廃止することはできない」し、「この学校がさまざまな弊害を示しているからといって、学校がもたらすにちがいない、あらゆる利益を根絶してしまう理由にはならぬ」(5, 1414)と反論した。

同年四月二六日に公教育委員会代表ドヌーが登壇し、同年六月一八日付で師範学校を閉鎖することを、国民公会が

決定するように提案した。かくして師範学校の存続期間は五カ月間となった。しかし恐怖政治家たちが設置した師範学校とは一日も早く手を切りたいと思っていた国民公会は、「四カ月ほどで学者を養成することができると信じたり、科学をさへ革命しようとする」旧政治家たちの気狂い沙汰に反対するジロンド党員ドヌーの意見に好意を示した。国民公会はドヌーの提案にもとづいて、師範学校の閉鎖を公教育委員会の提案した六月一八日ではなくて、五月一九日と決定したのである。

おそらく師範学校の設立当初において、この学校の教育目的が厳密には検討されていなかったであろう。フランス全土から一、四〇〇人の市民を集めることによって、いったい小学校教師を養成するのか、中央学校教師を養成するのか、またはたんに国内各県の第二次師範学校経営者を養成しようとしたのか、いずれにせよ、その教育目的が適確に把握されていなければならなかったのである。ところが、これら三つのきわめて異なる目的を、あたかも一つの目的であるかのように錯覚していたために、学生の選定とか、学生定員とか、とりわけ教育内容と教育方法がきわめて異質なものとなってしまったと考えられるのである。ロンムが述べたように、「師範学校の目的はまったく無かった」と言わざるをえないのである。

ナポレオン皇帝は公教育を国家事業として組織する時、師範学校を公教育制度の本質的要素であると認識していた。師範学校は「帝国大学」の維持と勢力強化の根源であるとみなされていた。しかし当初には教師養成機関を大学学部、次いで地方学校に委託することを考慮した後に、パリに師範学校を一枚だけ設置することに決定したのである。一八〇八年三月一八日付勅令第一〇一条によって、「師範寄宿学校 (Pensionnat Normal)」を設置する。三〇〇人までの若者を採用し、文学および理学の教授法を指導する」ことになり、一八一〇年三月三〇日付規則によって実際に開校

されたのである。師範寄宿学校と同時に開設されたパリ大学文学部・理学部は、師範寄宿学校に教授団を提供し、師範寄宿学校は両学部正規の学生を提供するとともに、あわせて地方大学の学部教授の確保を図ったのである。

師範寄宿学校の修業年限は二カ年であり、第一学年末にバカロレア試験、第二学年末に学士号試験を受験する。その後リセでの教育実習を経て、大学・高校教授資格試験（アグレガシオン）を受験するのである。

一八一五年一月から修業年限は三カ年となった。一八二一年にはリセでの教育実習を履修しなくてもアグレガシオンを受験できるようになった。なお一八二二年九月六日に師範寄宿学校は廃校となっている。

一八二六年九月五日に予備校（Ecole Préparatoire）という名称で復活した。これはアグレガシオン受験予備校という意味であり、フランス革命期の師範学校を想起させる師範（ノルマル）という名称を故意に避けようとしたのである。予備校の修業年限は二カ年であり、一校だけがパリの王立ルイ大王高校の中に併設されたにとどまった。

一八三〇年八月六日付政令によって予備校は元の師範学校（Ecole Normale）の名称を回復した。修業年限は三カ年であり、第一学年末に学士号試験、第二学年は自由研究、第三学年はアグレガシオン準備学年であった。

一八四七年一月四日に新校舎の落成式が行われ、この新校舎の校門に始めて高等師範学校（Ecole Normale Supérieure）の表札が掲げられた。

当代のサルバンディ文相によれば、初等師範学校は市町村立小学校教師を養成し、また中等師範学校は公立コレージュの自習監督教師と教諭ならびに王立コレージュの自習監督教師と初級担当教師を養成するとの構想を立て、一八四五年一月六日付王会によって中等師範学校の設置を命じた。この王令第一条付則によって、高等師範学校の教育目的は、王立コレージュおよび大学部部の教授を養成することであるということが明文化されたのである。一八九五

年四月二三日から三日間、高等師範学校創立百周年記念式典が挙行され、『師範学校百年史』が刊行された。

二〇世紀に入るとともに、高等師範学校の教育目的について、いろいろな論争が起つてきた。高等師範学校が中等学校教師養成校であることは、初等師範学校が小学校教師養成校であることと同じであるというのが、その論拠である。それに対して高等師範学校側は、アグレガシオン受験準備指導が学校独自の伝統的な任務であるとしても、そうだからといって学問や科学技術が高度に専門化し発達していく時代においてたんなる教育専門学校に甘んじるわけにはいかないし、学術の高等研究学校として発展していくべきであると主張した。

この論争は高等師範学校をパリ大学に統合するという措置によって、ひとまず結着がつけられた。一九〇三年一月一〇日の大統領令第一条によって、「高等師範学校はパリ大学に統合されるべし。学校は大学内において法人格を与えられ、独自の予算を有する一機関となるべし」(S. 109)と定められた。

かくしてパリ・ウルム街高等師範学校はパリ大学に合併してしまったので、講義および試験の全部は、パリ大学で一般の学生と共に受け、この学校の直接の目的である高等学校教授資格試験でさえも、なんらの特権もなしに、一般の学生と同等の資格で受けなければならないようになっていく。ただし高等師範学校はたんなる旅館になってしまったわけではない。毎週一、二回はパリ大学の教授によってわずか数名の学生のために、学校独自の演習が行われるが、その演習でさえ出欠は自由で試験は行われないのである。なおパリ大学との合併と同時に学生の修業年限は四年となった。

一九四五年三月三日付規則によって全寮制度となった。一九四六年六月に高等師範学校創立百五十周年記念式典が行われたが、その時の合言葉は、「高等師範学校は学生に自由という一つの規律しか課さない」(S. 160)であった。

パリ・ウルム街高等師範学校は一九九六年に創立二百周年を迎えることになるが、今日の高等師範学校の教育目的は、たんに中等学校教師養成事業だけでなく、ヨーロッパ共同体の中での先進産業振興の旗頭となるための幹部要員養成の色彩を濃厚にしている。とりわけミッテラン大統領による社会党政権の誕生以来、シュベールニエマン国民教育大臣によって高等師範学校の教育改革が進行中である。

今日のフランスではパリのウルム街高等師範学校（以下ウルム校と略す）、リオン高等師範学校（以下リオン校と略す）、カシャン高等師範学校（以下カシャン校と略す）、フォントネー高等師範学校（以下フォントネー校と略す）の四校がある。カシャン校は一九七四年に技術系高校教師養成のために開設され、フォントネー校は初等教育幹部要員養成と中等教育教師養成を目的とし、旧サンクルー高等師範学校文科を一九八五年に吸収合併している。リオン校はシュベールニエマン文相が一九八五年に創設し、同時に旧サンクルー校理科を吸収合併している。ウルム校も一九八六年に旧セーブル女子高等師範学校を吸収合併した。

高等師範学校の整備と統合のねらいは、これまでの男女別高等師範学校を性差別の徹廃と教育の機会均等のために男女共学校としたこと、また高等師範学校四校の教育目的をそれぞれ機能的に明確化して、これまでの中等教育師養成機能だけでなく、公共企業や私企業の研究開発要員、行政職、研究職の各分野への進出を可能にすることである。とりわけウルム校は高度な研究者養成の色彩をますます濃厚にしていくと考えられるのである。

（二）教育内容

一七九五年師範学校の教育内容は、法会の規定通りではなかった。大多数の教師は学校の本来の使命である教授法

(art d'enseigner) を教えることにあまり関心を示さなかったのである。教師は自分が教えている科学における自己の発見、またはその科学が到達した最高水準の成果を、聴衆に伝達しようとしたのである。

それでは、なぜ教授法という学芸が教えられなかったのかについて考えてみよう。当代では教育学・教授法という学問がまだ未発達であったということも考えられるが、そのほかに当代の一流の文学者や数学者や自然科学者が専門学問を教えるにあたって、その学者自身が専門学問を自家菜籠中の物にした方法が、そのまま教授法に通ずると思われるからである。つまり一流の学者になり得たほどの才能のある人の場合には、別段に既成の教育学や教授法の助けを借りなくても、専門学問を身につけることができたのである。

したがってフランス最高の権威のある学者が招かれて教育し、最優秀の少数の選良者としての学生が自由に五十万冊以上の蔵書や専用の実験室を利用して学習する高等師範学校においては、教育学と教授法に対する需要はあまり生じてこなかったと言えるのである。教育学者テュロに教育学講義が委嘱されたのは一八四八年の一年間だけであった。そのような状況であったので、一九〇二年の中等教育改革時代に国会両院は、高等師範学校がたんなる高等研究学校ではなくて、真の教育専門学校に編成替えしなければならないと決議したのである。当時のペロ校長は文相への陳情の中で、「教授法は研究討議（演習）の中に、実質的に包摂せられて指導されているのである」（2, 108）と述べている。学校側としては実際の教授法は、リセで実施される教育実習で指導されているということであった。

一九〇四年から一九一九年二月一六日までラビスが校長に就任したが、ラビスは歴代校長の中で最も教職教養の充実に努力した人である。デュルケームの中等教育史講義、児童心理学、青年心理学、学校衛生学、教育法規、外国教育史などの特講が開講されている。

ラビス校長は図書館長エルと校長補佐ドュッピュイに教授法の実践指導を期待していた。天才エルはむさぼるような好奇心と非凡にして絶大なる語学力でもって、広範な博識、驚嘆すべき記憶力を駆使しながら、圖書の収集、整理に敏腕をふるい、学生に文献知識と教材研究を指導したのである。ドュッピュイは学生の学習と生活上のよろず相談相手となって、学生に生徒指導のあり方を身をもって指導したのである。

英国の比較教育学者ハンスが一九四七年に、この学校の図書館を訪問した時、五〇万冊以上の「ギリシャ・ローマの著作家（の古典）ならびに文学、歴史学、数学および自然科学の蔵書の中で、教育学に関する書籍は、偶然にも英国中等教育についての英語の書籍一冊しか見出しえなかった」（10, 304-305）と述懐しているところからみると、この学校の内容は教職教養の育成よりも専門学問の研究能力の育成に重点が置かれていたと言わなければならないのである。

（三）教育方法

一七九五年師範学校は、教育方法として講義以外に、教授法を指導する具体的な方法である「研究討議」（コンフエランス）を設けた。これは、その司会者にも参加者にも、同等の努力と活動を要求する教育方法であって、知識の伝達よりも、むしろ創造に関与する。文科では古典の説明と分析を行い、学生相互の論文を読む。理科では講義の要点や困難な所を討議し、種々の解決方法を比較し、物理学、化学の実験を練習する。ドイツの近世大学における演習（ゼミナール）、実験室（ラボラトリウム）にも比すべき、この研究討議は、その後の高等師範学校にも一貫して継承された独特の教育方法であって、高等研究学校およびフランス全国の大学文学部・理学部が、この教育方法を採用

したのは一九世紀後半期になってからにすぎない。

一八一〇年に開設された師範寄宿学校においても、校長は学校独自の授業である「研究討議」の数、期間、目的、方法を決定し、それを外部の教師に委嘱している。

一八八〇年二月から一八八三年まで歴史学者フェステル・ド・クラランジュが校長に就任したが、かれは学校全体を「研究討議（演習）」一本でまとめようとしている。理科の博物学専攻学生はパリ郊外への週一回の野外巡検、毎年の地方実習を行うようになった。

一九〇四年からは学校独自の演習はアグレガシオン準備の「実地演習」と「研究討議」と呼ばれる演習形式での科入学入門講義が行われている。

一九三七年の特にセーブル女子高等師範学校学生をウルム校の授業に参加させるかが問題となった時には、学生同士の監督者による演習だけは、同質的な少数の集団内でしか効果がないから参加させないという条件で、聴講を許可している。

一九四一年に学校独自の教育方法として、文科、理科ともに「情報研究討議」が設けられた。この「情報研究討議」担当講師には学部にも所属していない教師や、著名な学者が委嘱された。この弾力的な教育方法は、学生に多彩な教育を提供すると同時に、外国人教師や大学人以外の名士も招くことができるようになった。

四 教 師

一七九五年師範学校の教師陣には、当代フランスを代表する著名な学者が招かれている。例えばラブラスとラグラフランス革命期における師範学校開設の現代的意義についての一考察

ンジュは算術から始めて、急速に高等代数学へ移って行ったのである。

一八一〇年に開設された師範寄宿学校ではロワイエ・コラルの講義やフランス語復習教師クーザンが学生に深い感銘を与えている。一八三〇年代の七月王国政府時代の師範学校の立役者はクーザンであった。かれは一八三五年より四〇年まで校長に就任し、師範学校卒業生をリセと大学の教授に多数送り出した。

一八六七年に理科にリセ教授資格助手五人が採用され、パスツールが指導した。パスツールは副校長、理科の監督教師として脚光を浴びた。かれは実験室の整備に尽力し、一八六四年に『高等師範学校理学年報』を創刊した。

普仏戦争後に祖国再建の期待を寄せられた高等師範学校は、一八七七年にブラーシュに地理学特講担当講師を委嘱した。ドイツ語指導のために学校司書デゼールはチューリッヒへドイツ語研修で留学した。当代のベルソ校長は校内試験を廃止し、学生に自由研究の時間を用意した。

一八八〇年二月から八三年まで著名な歴史学者フェステル・ド・クラランジュが校長に就任し、第三共和国の教育世俗化政策に応じて、学校配属説教師を廃止し、礼拝堂も閉鎖された。

一九〇四年から一九一九年二月一六日までラビスが校長に就任したが、学校の専任教職員数は三八人である。その内訳は校長、副校長、事務長、図書館長、監督教師三人、用務員三一人である。

社会学者ブーグレは社会科学資料館を設置し、専門司書、哲学または歴史学教授資格取得者に委嘱された事務職員を有し、急速にフランスにおける社会科学研究の中心地となった。

田 学 生

一七九五年師範学校の学生数は、教育目的のあいまいさもあって、一、四〇〇人であった。一八一〇年に開校の師範寄宿学校の学生総定員は三〇〇人までと上限だけが規定されていた。修業年限が二カ年間であったから、一学年当りの定員は一五〇人となるが、一八一〇年の実際の入学許可者は文科一二二人（実入学者六一人）、理科一二二人の合計一三四人（実入学者七三人）であった。

その後一八九五年までのウルム街高等師範学校の入学者数は、文科で毎年平均二〇人前後、また理科で毎年平均一〇人から二〇人までであり、全校学生数は一〇〇人前後であった。一九〇五年以後では文科四〇人、理科五〇人の合計九〇人であり、全校学生数は三五〇人である。

したがってウルム校の入学者数は、学校の収容能力によってではなくて、毎年の国立高等学校教授の採用人数をにらみあわせて調整されていたのである。

学生は全寮制度のため、学校内の寄宿舎に入り、寮費、食費、授業料、書籍費、煙草代に至るまで国家が全額支給している。授業料だけでなく、生計費や住居費のすべてを無償にしているのは、一七九五年の師範学校から今日の高等師範学校四校まで一貫している。

高等師範学校学生は給費生 (boursier) か公務費 (fctionnaire) かという問題がある。奨学金であれば給費生ということになるが、学生の身分は学生公務員 (élève fonctionnaire) であるから俸給ということになる。今日では四年間にわたって毎月六、〇〇〇フラン（一フランを三五円とすると約二一万円）支給されている。ただし卒業後、国

家公務員として六年間の就職義務を履行しない場合には、学生公務員として支給された給料を返済しなければならぬ。返済の場合には無利子であり、無理のないように分割返済もできるようになっている。卒業生が民間企業に就職するのは自由であり、またアグレガシオンに失敗しても、高等教育大臣は支給済み給料の全額または一部の返済免除をすることができるようになっている。いずれにせよ学生公務員の身分といっても、法律上の形式的な身分であって、実態は修学期間中は給料が支給されるということだけにすぎない。

リオン校学生の七〇%以上の者は上級幹部職員と自由専門職業者または教師という裕福な家庭出身者である。ウルム校の場合にはその比率はもっと上昇する。旧サンクトルー校の場合、一九四二年から五六年までの間、二人のうち一人、今日では四人のうち三人が上流階級出身者である。

ウルム校理科の競争相手は理工科学校である。この二校は同じ養魚池の中から学生を釣り上げるのである。リセルイ大王校、パリのサン・ルイ校、ベルサイユのサント・ジュズビエーヴ校、リオンのパルク校の理科準備級に就学している数百人の数学・物理学の優秀な生徒を、ウルム校出身教師が鍛えあげて押しこんでくる。一九八八年には八三人がウルム校と理工科学校の二校に同時に合格している。かれらは実際にはいずれの学校へ入学したのか。

二校共通合格者八三人のうち五五人（六六%）が理工科学校へ入学している。二七人だけがウルム校へ入学している。この傾向は最近一〇年間ずっと同じである。二校共通合格者の五五%から七〇%の者は理工科学校を選択している。理工科学校卒業生の実社会での実力、大企業方面でのマフィア的幻想、莫大な給料、文官・武官・民間企業への多様な進路、とりわけ官界上層部の独占などが理工科学校の人気の背景である。これに対してウルム街高等師範学校側は高等学校教授資格試験合格者の高校教師就職義務の免除、研究職、行政職、民間企業、公共企業への就職の門

戸の開放を図っている。

(六) 卒業生の進路

一七九五年師範学校から今日のウルム街高等師範学校までの卒業生に一貫している進路は高等学校教授と大学教授である。これは高等師範学校卒業者（ノルマリアン）とは「万般の事柄についての教授法の熟達者」であるとすれば当然のことである。しかし今日の高度な科学技術と学芸の発達した時代においては、ウルム校卒業生に対して高等学校教師としての仕事を強制することは、あたかも理工学校卒業生の軍技術士官に対して軍隊での下士官のしごとを強制するようなものではないかともいわれている。それゆえウルム校を含めた高等師範学校卒業生に対しては中学校と高等学校の教育職以外に、もっと多様な進路を提供することが社会各々から要請されているのである。

実際に一九八二年にセーブル校理科に入学した女子学生三四人のうち二人だけが、今日中等段階の学校教師になっているにすぎない。

ウルム校理科では二〇ばかりの実験室が研究講師（マジステル）とともに国立科学研究所との共同研究事業を行っている。毎年約一〇〇人の学生は博士号論文準備の助手として採用されている。とくに純粋数学と応用数学、理論物理学、有機化学と神経生物学の分野では教育と研究は密接に結合しているのである。

カシャン校では常勤研究員（シエルシュール）を六〇人雇用している。同校は一九七四年の新設校であるため、アグレガシオンでは新顔であるが、毎年二五〇人のアグレジェを出しており、平均合格率は八〇％である。卒業者の半数は高等学校教師になるが、しだいに研究職への転換を図ってきている。

一九七四年におけるウルム校とサンクルー校の文科卒業者（ノルマルアン）の進路は、次に示す通りである。ウルム校の二〇％は高等教育へ進み、五五人のうち四人が研究者、半数以上は中等教育へ進んだ。他の者は上級公務員、自由業へ進んだ。その内容は会計監査官、財務検査官、参議院請願処理官、銀行幹部職員、副知事、ジャーナリスト、弁護士、大使館文化担当官、(attaché culturel) である。

サンクルー校文科卒業者（クルティエ）の五七人のうち四七人（八二％）は中等教育教師、四人（七％）だけが高等教育教師、一人は国立科学研究所である。国立行政学院（ENEA）合格者の一人は文官行政官、他の一人は裁判官、ジャーナリスト一人、予防指導員一人である。

一九七四年におけるウルム校とサンクルー校の理科卒業者の進路は、次に示す通りである。ウルム校の半数以上は高等教育（二〇％）と研究職（三六％）である。中等教育は一八％、あとの六人は上級公務員または企業である。サンクルー校の大多数の者は中等教育である。五〇人のうち三五人（七〇％）が中等教育、四人だけが高等教育であり、九人は研究員（一八％）である。

一九七四年におけるセーブル校卒業者の場合、半数以上が中等教育教師（五七％）、高等教育七人（そのうち三人は高校でのグラン・ゼコール準備級）、国立科学研究所八人（一九％）である。女性教師には一九八一年から定時制勤務が導入されている。

最近の高師卒業者は企業の研究所に就職する者が増えてきている。大多数の者は高校教授資格と博士学位の取得者である。ある女性卒業者の場合、物理学の高校教授資格と国家博士の学位を取得して、始めはウルム校物理学研究室に勤務していた。今日では商業関係の業務をやっている。理論物理学専攻の期間は長期にわたる人生からみるとごく

短かい時期だけであり、現代のように科学技術の日進月歩の時代においては、どのような職場に就職したとしても、若い時の学問習得は役に立っているというのである。産業界は今後ますます学問的な鍛練を受けてきた理科系研究者を必要としてきているし、高等師範学校は中等教育界だけでなく、社会各界へ有用な人材を供給する重要な役割を遂行していかなければならないのである。

おわりに

(一) フランス革命期において世界最初の国家的教師養成学校が開設されるに至った思想的背景として、当時の啓蒙思想があり、そこでは個人主義と国家主義が優越していて、社会集団としての家族や学校などの教育的価値が埋没していたことを指摘した。

(二) 革命政府が公教育事業を組織するにあたって、教師養成事業を国家独占事業としてとらえたことは、どのような問題を生じさせたかを解明した。

(三) 革命期の師範学校の建学精神とはフランス革命によるフランス共和国の建国精神としての自由、平等、博愛（兄弟愛）であり、それが革命期の一七九五年師範学校制度の中ではどのように具体化されたかを解明した。

(四) 革命期の師範学校からその後の高等師範学校が忠実に継承し発展させて行ったものについて、教育目的、教育内容、教育方法、教師、学生、卒業生の進路について検討してみた。高等師範学校は人間理性復興計画の中心地であり、人類普遍の哲学をフランスおよび全世界に普及させていく世界第一の学校でなければならないという建学精神は

今日まで脈々として波打っていることが多少とも明らかにすることができたのではないかと思う。

(一九八九年二月三日稿)

参考文献

- (1) Le centenaire de l'École Normale [1795~1895], Hachette, Paris, 1895.
- (2) Jeannin, P.: École Normale Supérieure, 1963.
- (3) Peyrefitte, A.: Rue d'Ulm, Flammarion, Paris, 1961.
- (4) Aigrain, R.: Histoire des universités, P. U. F., Paris, 1949.
- (5) Buisson, F.: Nouveau dictionnaire de pédagogie, Paris, 1911.
- (6) Compayré, G.: The History of Pedagogy, London, 1918.
- (7) Durkheim, E.: L'évolution pédagogique en France, I, II, Paris, 1938.
- (8) Gerbod, P.: La condition universitaire en France au XIX^e siècle, P. U. F., Paris, 1965.
- (9) Glatigny, M.: Histoire de l'enseignement en France, P. U. F., Paris, 1949.
- (10) Hans, N.: Comparative Education, London, 1951.
- (11) Habert, R.: Histoire de la pédagogie, P. U. F., Paris, 1949.
- (12) Kandel, L.: The New Era in Education, 1955.
- (13) Palméro, J.: Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, 1952.
- (14) Park, J.: The Culture of France in Our Time, 1954.
- (15) Piobetta, J. B.: Les institutions universitaires, 1951.
- (16) Pontel, F.: Histoire de l'enseignement en France, 1966.
- (17) Smith, Robert, J.: The Ecole Normale Supérieure and the Third Republic, 1982.
- (18) Peyrefitte, Alain.: Rue d'Ulm chroniques de la vie normale, 1963.

- (6) Bourgin, Hubert.: De Jaurès a Léon Blum l'Ecole Normale et la politique, 1938.
- (7) Compayré, Gabriel.: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, tome second, 1879.
- (8) Thibaudet, Albert.: La république des professeurs, 1927.
- (9) Bourdieu, Pierre.: La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps, 1989.
- (10) Weill, Georges.: Histoire de l'enseignement secondaire en France, 1802~1920, 1921.
- (11) Mayeur, Françoise.: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 3, 1981.
- (12) Prost, Antoine.: Histoire général de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 4, 1981.
- (13) Garin, C.: Enquête Nouvelle Jeunesse pour les Écoles Normales Supérieures, Le Monde de l'Education-Mars 1989.
- (14) カルチウス
大野俊一訳『フランス文化論』創元社昭和二十八年

【備考】文中の（ ）内の数字は文献番号と、文献の引用頁数を示す。

なお本稿の要旨は一九八九年（平成元年）九月二十三日に東京大学の清泉女子大学におけるフランス教育学会第七回大会で口頭発表した。

